

INTRODUCCIÓN

- I. PRELIMINARES
- II. LA EXPERIENCIA DEL ALUMNO
- III. LA UNIDAD DIDÁCTICA O GUIÓN DEL PROFESOR
 1. Actividades:
 - previas
 - de escucha y lectura
 - orales
 - escritas
 - de interrelaciones
 2. Tipos de grupo
 3. Temporalización y secuenciación de las actividades
 4. Sugerencias al profesor
 5. Número de sesiones por UD
 6. Evaluación
 7. Selección de textos
 8. Objetivos de la UD
- IV. PERFIL DEL PROFESOR

I. PRELIMINARES

Éste es el primero de los cuatro Guiones del Profesor, que corresponde a las Unidades Didácticas de la primera de las cuatro partes de la antología titulada Las Estaciones de la Imaginación¹. Estos guiones, además de ir en combinación con la antología, se complementan con cuatro Cuadernos de ejercicios del alumno.

Las Unidades Didácticas del presente Guión son 33, cada una de las cuales consta de dos o tres sesiones meticulosamente desarrolladas y listas para su puesta en práctica en cualquier curso de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. En las páginas pares o de la izquierda encontrarás en detalle el plan docente de la Unidad Didáctica (UD) y en las páginas impares o de la derecha, en tamaño reducido, las páginas correspondientes de los Ejercicios del Cuaderno que cumplimentan los alumnos. Al mirar cualquier plan docente de las páginas pares verás que figuran: el título de la UD, el objetivo perseguido, las actividades secuenciadas que llevan a él con sus tipos de grupo y temporalización, así como sugerencias, pautas didácticas y recursos. Además de dedicar una UD a cada texto, hay UD's intercaladas dedicadas a Interrelaciones, Gramática y Ortografía y otros aspectos que se detallan en el índice.

Puedes empezar en cualquier curso o nivel de Secundaria. A lo largo de todas y cada una de las UD's encontrarás múltiples sugerencias y alternativas de cómo llevarlas a cabo. Todas las UD's, estrechamente imbricadas, cubren un período de realización de uno o dos años a lo largo de la E.S.O., F.P y Bachillerato o educación

¹ Esta *Antología* es principalmente una selección de textos procedentes de épocas y culturas muy distintas de la Literatura Universal y, en especial, de la Literatura Española. Sin embargo, su novedad más genuina radica en el diseño y la organización de sus materiales para la enseñanza práctica de la lengua oral y escrita a través de la experiencia literaria, visual y musical comparadas.

superior, dependiendo del nivel y curso en el que se comience, así como del número de horas semanales de que se disponga. Suponiendo que empezases, por ejemplo, en 3^{er} curso de Secundaria a razón de 4 horas semanales, es probable que consigas realizar la Primera y Segunda Parte en un curso, con lo que continuarías con la Tercera y la Cuarta al año siguiente, en el cual podrías abordar también las UD's, textos y Ejercicios que, en su momento, te hubieras saltado hasta que los alumnos tuviesen un nivel apropiado. A todo ello se alude en las sugerencias de cada UD.

Durante todo el proceso se da prioridad absoluta a la experiencia personal del alumno en el aprendizaje de la lengua oral y escrita. En ningún momento se presupone explicación teórica o comentario² magistral alguno por parte del profesor. Para potenciar al máximo esta experiencia, con el fin de generar una respuesta oral, escrita y artística por parte del alumno, se han elegido materiales literarios, visuales y musicales.

Sin embargo, de poco o nada valdrían unos buenos materiales y una efectiva planificación si la actitud del profesor no tiene un perfil determinado; se sabe que las habilidades críticas y la madurez personal de los alumnos no se adquieren sin un profesor que cree una dinámica especial, esto es, que irradie su amor por la materia de manera práctica y efectiva, que centre toda autoridad en ella y no en sí mismo e intente también, a través de todos los recursos a su alcance, que la experiencia del alumno reine suprema.

II. LA EXPERIENCIA DEL ALUMNO

Cualquier alumno de Secundaria en adelante, etapa a la que van dirigidos estos materiales, es invitado a experimentar y compartir con sus compañeros/as, de la forma más significativa para todos, ese potencial intuitivo y creativo que todos los seres humanos llevamos dentro de nosotros desde la más temprana edad. La experiencia de los materiales seleccionados activa en su interior múltiples emociones, ideas y pensamientos que, agolpándose, pugnan por expresarse. Las distintas y variadas actividades de expresión oral, escrita y artística no sólo facilitan su captación, sino que también impulsan su plasmación, estimulando y desarrollando en plenitud esta misma experiencia. Nuestra labor es, pues, una vez potenciada, canalizarla con eficacia, tratando de proporcionar las condiciones y los medios posibles más adecuados para que se dé un reconocimiento democrático de la especificidad de cada cual. Cada lector tiene su historial particular, su manera de percibir la vida y sus intereses específicos, por lo que gran variedad de puntos de vista oportunamente expresados en el entorno de la clase pueden enriquecer a todos por igual y en muchos sentidos.

En la motivación de esta experiencia intervienen varios tipos de estrategias; una de ellas es la búsqueda constante de semejanzas entre los materiales literarios, y de éstos con los musicales y pictóricos, así como con otras materias y manifestaciones socio-culturales del entorno de cada comunidad.³ En toda actividad subyace esta invitación a la búsqueda de semejanzas que implica una forma de pensamiento en la

² Se descarta todo comentario teórico ya que, por muy maravilloso que fuese, convertiría al alumno en receptor pasivo de una exposición en la que no se toma en cuenta su experiencia y que sólo serviría para que, tarde o temprano, se aburra o admire la autoridad emanante de una lección magistral. Sé que es difícil renunciar a muchas cosas académicamente valiosas en favor de otras en mayor sintonía y operatividad con el contexto participativo de la clase. Pero si no se hace, puede que se esté dando prioridad a planteamientos pedagógicos y didácticos que traicionan la experiencia del alumno.

³ En este ejercicio de comparación podríamos distinguir tres fases o etapas a las que casi todas las UD's se atienen. Un primer estadio consiste en la aprehensión directa de la estructura global de cada selección bajo una unidad de significado o imagen central; una segunda fase implica la comparación simultánea de esta unidad de significado con otras que sean afines a las de otras selecciones literarias, musicales o pictóricas; y un tercer estadio de experiencia vendría marcado por la visión del conjunto de varias selecciones bajo una misma unidad de significado cada vez más abarcadora.

*que intervienen, a la vez y en todas direcciones, al igual que la propagación de la luz en el universo, todas y cada una de las facultades de la mente, y que aviva de manera muy particular la creatividad*⁴. *Aparte de evitar enfrentamientos en polémicas interpretativas estériles, muchas son las razones por las que se persigue siempre la búsqueda de semejanzas, afinidades y denominadores comunes que entretejan de manera armónica contenidos y experiencias de cada uno desde una visión continuamente renovada de la materia, de sí mismo y de su comunidad; la principal es que la asociación por semejanzas motiva, impulsa y crea una pluralidad de opciones y opiniones siempre enriquecedora. Las semejanzas que a los participantes de la clase pueden ocurrírseles a veces son tantas que puedes verte en apuros para que todas vean la luz. De eso se trata.*

Lo que los alumnos experimentan y las conexiones que hagan y compartan son siempre lo importante. Se quiere que la expresión de las ideas y emociones, provenientes de su experiencia, reine suprema en todo momento. Introducir la explicación de cualquier contenido o concepto (imagen, adjetivo, soneto, etcétera) podría minimizarla. Por ello, se procura programar actividades que no requieran explicación teórica por parte del profesor a fin de que no se coarte o “cortocircuite” la experiencia del alumno. Tampoco sería conveniente anticiparse a esta experiencia y sí dar tiempo a que surja a un ritmo procedimental adecuado a lo largo de la secuenciación progresiva de las actividades y UD's. La definición de cualquier concepto se pospone a la experiencia del mismo; sólo cuando desde la programación se considera que se han trabajado los contextos que lo ejemplifiquen y el alumno los haya asimilado o adquirido a través de las suficientes experiencias, se procede a su nominación. El conocimiento no puede consolidarse desde la perspectiva única de los conceptos. Sólo cuando estemos seguros de que el alumno posee o ha adquirido el conocimiento a través de múltiples experiencias relacionadas con un término, será el momento de asignarle la denominación apropiada. Nunca a la inversa.

La lengua y la literatura adquieren entonces un papel comunicativo genuino: el alumno vive y siente su experiencia con tal fuerza que busca y hace acopio de cualquier recurso a su alcance para articularla y comunicarla. Por ello, las actividades orales y escritas propuestas son continuas tanto a nivel individual como grupal; proliferan porque son consideradas fundamentales ya que a través de ellas el alumno no sólo pone en juego o canaliza sus intereses y experiencias personales, sino que desarrolla su propia capacidad lingüística e imaginativa.

Como podrás comprobar por las UD's, se da siempre el máximo de oportunidades al alumno para que éste vaya desarrollando plena, satisfactoria y equilibradamente el conocimiento y la personalidad de un ser maduro, proceso al que no necesariamente se llega con el simple paso de las estaciones escolares, sino con el reconocimiento constante y continuado de la especificidad de su propia experiencia

⁴ A esta experiencia imaginativa ayuda la gramática poética sobre la que se basa el diseño global del presente enfoque metodológico. Cuando leemos no almacenamos poemas y novelas en la mente como si ésta fuera una biblioteca. Unas imágenes nos recuerdan otras imágenes, todas ellas estrechamente imbricadas por familias o en una estructura poética autónoma e independiente de cualquier determinada cronología. Al compararlas, el lector puede ver cómo el microcosmos que es cada obra, está interpenetrado por todas las demás y cómo es posible identificar en él, por expresión o implicación, toda su experiencia imaginativa a través de estas imágenes básicas que conforman la gramática poética.

En esta línea de potenciar la experiencia creativa, aunque no resulte obvio, hay especial cuidado en colocar la respuesta emocional (estética) o en la intelectual (filosófica) en su justo lugar, ya que, tanto juntas como por separado, no pueden aportar una experiencia plena de la obra; el entendimiento de las ideas y el impacto estético son algunos de los flecos de la obra misma. Sólo cuando la imaginación interviene, obra y lector están en vías de ser reconocidos por lo más genuino de ambos, y a esta aprehensión poética se accede primordialmente a través de la propia experiencia imaginativa de la gramática poética.

También se cuida no hacer énfasis excesivo en los valores sociales, morales y culturales que cada obra artística pueda sustentar, ya que ello podría bloquear el proceso creativo primordial. Nadie duda de la importancia de estos valores, pero el dirigismo y la inculcación exagerada de los mismos ha llevado a muchos alumnos a reaccionar negativamente hacia las obras de arte y los valores que representaban como fuente de inspiración y bienestar. Por ello, el enfoque de la literatura como valor moral debe ser visto con cierta cautela, sobre todo cuando amenaza la libertad de cualquier lector en el proceso de adquisición de una experiencia literaria personal de la lengua y la literatura. Lo mismo sucedería al hacer énfasis excesivo en contextos históricos, biográficos, sociales e ideológicos específicos a cualquier obra, más apropiados para una etapa Superior.

imaginativa. Bajo esta dinámica de respeto y libertad a la experiencia del alumno en el aula, éste pierde el miedo al fracaso y abandona el acicate insolidario de la envidia del éxito, dando lugar a una experiencia mucho más gratificante para todos.

III. LA UNIDAD DIDÁCTICA O GUIÓN DEL PROFESOR

Cada Unidad Didáctica —plan o guión docente— está encabezada por el título, que en la mayoría de los casos alude al texto en cuestión, y a la derecha de éste, el número de UD y de sesiones a las que se sugiere que se ajuste su realización; a continuación y centrado está el Objetivo específico. Después viene el cuerpo de Actividades (1), el Tipo de grupo (2), la Temporalización (3) y las Sugerencias (4). El Número de sesiones (5) de 50 minutos por UD es de dos, a veces tres; generalmente las 3^{as} sesiones están dedicadas a comparar y contrastar con algún texto de las otras tres Partes de la Antología. Después del encabezamiento y el cuerpo viene la parte final con Recordatorios, Agradecimientos, una llamada insistente a rellenar la Ficha de Evaluación (6) y Previsiones sobre recursos más apremiantes que se necesitan para próximas sesiones tales como músicas, diapositivas, transparencias, así como aclaraciones y notas diversas. Bajo esta estructura, cada guión pormenoriza y planifica la puesta en práctica. Pero vayamos por partes en cada uno de estos aspectos, empezando por las Actividades y dejando la cuestión referida a Textos (7) y Objetivos (8) para el final, aunque en la UD vayan en el encabezamiento.

1. Actividades:

Las Actividades están elegidas siempre en función de los objetivos específicos o generales que se programan. Cada actividad se enmarca, además, como preparación para la siguiente y se ve sustentada por las anteriores, constituyendo una globalidad sistemática y progresiva, en cohesión con el objetivo específico de una UD concreta y los objetivos globales de la Secundaria, así como de las capacidades investigadoras de la clase. No sólo se toman en cuenta actividades filológicas, sino también de interrelaciones de música y pintura, así como las interdisciplinarias y socio-culturales. En conjunto, las actividades responden a varias categorías: previas, de escucha y lectura, orales, escritas y de interrelaciones.

actividades previas

Ninguna actividad troncal de lectura, de expresión oral, escrita o de cualquier otro tipo, debe comenzar sin la motivación o la preparación adecuada para la misma. Por ello, el profesor debe diseñar actividades previas que preparen anímica y mentalmente a los estudiantes para abordar con predisposición favorable cualquier tarea concreta. Esta técnica de predisponer a los estudiantes consiste en estimular, despertar la curiosidad, guiar su interés o favorecer la interiorización, asimilación o expresión requeridas. En las UD's, para tu propia inspiración, se sugieren muchas y diversas actividades previas. Si nunca las has realizado, no las descartes ni les tengas miedo. Intenta llevar a cabo aquéllas que mejor se adapten a tu personalidad. Todas ellas deben crear interés y ayudar a los alumnos con los problemas que se puedan encontrar en la consecución de lo que les vas a pedir.

Las actividades previas atienden a problemas y fines muy distintos. A veces intentan predisponer al alumno, al grupo o a la clase, anímica o mentalmente de forma efectiva, intentando derribar barreras que impidan toda manifestación distendida y promover así un impulso creativo; es muy difícil ser creativo si se siente miedo, si se

intenta ser otro, si se intenta vivir bajo modelos que nos coartan la creatividad, si se teme que nuestro trabajo salga bien o sea criticado negativamente; intentan que ninguno de estos miedos se interponga. También se programan muchos otros tipos de actividades previas que intentan promover y predisponer a tareas concretas según los diversos objetivos de la programación. Las visuales y musicales son a menudo utilizadas también con tal motivo. Pero también hay muchas otras actividades previas de encuestas, escenarios y simulación que se explican en su momento en las UD's (véase Anexo XIII).

No se descarta que a veces la predisposición esté latente y no sea necesario hacer una actividad previa para recibir favorablemente una determinada tarea. Sin embargo, la mayoría de las veces se puede poner en peligro cualquier excelencia y profesionalidad de una buena programación debido a una pobre o nula predisposición a la recepción por parte de los alumnos, por no utilizar las actividades previas, ser insuficientes o no ser las adecuadas. Por supuesto que se cuenta también con la intuición del profesor para detectar dificultades específicas e inventar actividades de preparación concretas para solventarlas.

actividades de escucha y lectura

Al igual que en el ámbito económico, social y cultural, la aprehensión de las estructuras subyacentes presuponen lecturas de una concentrada atención, también el proceso de enseñanza/aprendizaje aquí propuesto exige un tipo de escucha y lectura especial, riguroso y atento, con el cual se llegue a ver cuáles son las vigas maestras que están sosteniendo toda la arquitectura de una obra. No es fácil desarrollar en este sentido y de forma eficiente la escucha y la lectura imaginativa de un texto, de una obra musical o de un cuadro. Las UD's insisten en la escucha o aprehensión de una obra como un todo antes de examinarla en concreción para, al final, volver a verlo de nuevo desde la panorámica global de nuestro propio bosque cultural, a través de nuestra experiencia imaginativa y, en definitiva, en un contexto universal, ahora sí, más enriquecido por el trabajo concreto y el contexto democrático de la clase.

Por lo que a un texto literario se refiere, una primera lectura o escucha consiste en la aprehensión directa, intuitiva y global sin más, tomando nota de todo aquello que parezca sugerente para luego volver sobre ello con más detenimiento. El proceso de escucha y lectura global primero y de revisión de lo leído, escribiendo, volviendo a leer y trabajando sobre ello después, es básico no sólo en la aprehensión de la estructura global de la obra, sino para muchas otras actividades propuestas y, especialmente, las de interrelaciones.

La manera más sencilla y eficaz de aprehensión global es la de tratar de discernir cuál es la imagen primordial o cohesiva que mejor articula, según la experiencia imaginativa propia y particular de cada cual, la visión o/y el tono global de una obra. Este tipo de lectura es el que va a facilitar no sólo el establecimiento de semejanzas entre unas y otras imágenes de un texto, sino también de unos textos con otros de tonalidad afín situados en esa misma Unidad primero y con los de otras Unidades después, posibilitando simultánea o posteriormente la fascinante tarea de interrelación de esta imagen principal o unidad de significado tonal con las homólogas o afines de otros materiales visuales y musicales de cualquier ámbito o circunstancia cultural y social.⁵

Por otra parte, la adquisición y el funcionamiento efectivo de las habilidades de

⁵ A fin de favorecer la aprehensión de las imágenes principales, todas las obras literarias han sido agrupadas en veinticuatro Unidades. Cada Unidad gira en torno a una de las imágenes o unidades de significado básicas con las que opera la imaginación humana, que son las mismas que conforman tanto las producciones humanísticas de cualquier cultura como la estructura operativa o gramática poética de la misma imaginación. Los títulos de las Unidades de la *Antología* son indicadores útiles que facilitan al lector una forma de viajar con confianza y de manera eminentemente práctica por las distintas imágenes elegidas de la estructura imaginativa global. Tal y como se explica en las dos notas precedentes, todas y cada una de estas imágenes de las Unidades son distintas puertas de acceso a la experiencia imaginativa y estructura poética global.

este tipo de actividades de escucha y lectura se concretan en otros procedimientos, como la capacidad de valorar el silencio que necesita el compañero que trata de expresar algo que le resulta difícil y que consigue articular mejor cuando se le escucha con atención. La manera de escuchar a los alumnos solidariamente es sin duda el estímulo que más les puede ayudar. El intercambio de experiencias de profesor/alumno, alumno/alumno y alumno/grupo continuamente da resultados efectivos cuando están presentes la atención, el respeto y la confianza mutuas. Escucharse uno a sí mismo y a los demás ayuda a ver posibilidades de significado insospechadas, sentir mayor confianza en uno mismo y en lo que se piensa, así como percibir un mayor incentivo a la hora de exponer o expresar los propios pensamientos y sentimientos.

actividades orales

Por lo que se refiere a las actividades de habla, u orales, las hay a nivel individual o grupal y, como las anteriores, se favorecen de forma particular en múltiples combinaciones y niveles. El espíritu aplicado a las actividades anteriores también es seguido en las orales y, como en aquéllas, a veces serás requerido para ser animador o moderador a fin de desarrollar la dinámica más adecuada a las circunstancias. No siempre es fácil, como sucede en los debates.

En las UD's, a pesar del rigor en la dosificación, secuenciación y temporalización de unas y otras actividades, se sugieren o podrían incluirse actuaciones de refuerzo de acuerdo con las necesidades concretas de los alumnos de tu clase.⁶ Supongamos que para la mayoría de tus alumnos el hecho de hablar en clase les suponga tal esfuerzo que prefieran no hablar. Los estímulos deberán estar entonces orientados a incrementar la participación; una forma de hacerlo sería utilizar actividades específicas que refuercen la creación de una atmósfera acogedora y distendida, que los alumnos hablen al resto de la clase por grupos o en paneles en vez de individualmente, a través de portavoces de grupo y desde el sitio menos intimidatorio; también puedes recurrir a centrar la discusión en temas que les sean afines o hayan sido apuntados o sugeridos por ellos y, sobre todo, no evaluarles nunca de forma que se sientan juzgados. Si procuras reforzar su seguridad tendrás, además, que poner cuidado en la aceptación distendida de cualquier comentario o tratar de integrarlo. Pero lo que más suele motivar su participación es el reconocer positivamente de cualquier forma su esfuerzo o intento de comunicación oral. Por otra parte, no debemos olvidar que a menudo hay alumnos que, sin hablar, participan intensamente en las actividades orales inmersos en una escucha silenciosa.

actividades escritas

De entre todas las actividades, las de escritura son especialmente copiosas dado que los alumnos escriben a diario en al menos cuatro hojas del Cuaderno. Son tantas las actividades de escritura que hay programadas en las UD's y el tiempo a ellas asignado, que los textos literarios y demás materiales parecen a veces funcionar como una disculpa para escribir. Además, para cada uno de los distintos tipos de escritura (automática o espontánea, descriptiva, expositiva, argumentativa o ensayística, poética, narrativa y dramática) se ofrecen pautas concretas de cómo proceder a escribir. Escribir no sólo refuerza enormemente la atención lectora y desarrolla capacidades y destrezas lingüísticas, sino también sintetizadoras y expresivas. A medida que se avanza y se va escribiendo más y más, los alumnos no sólo leen con más atención, viven más intensa-

⁶ El libro *Hablar y Escuchar: una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria* de M. D. Abascal, J. M. Beneito y F. Valero, ofrece un repertorio fundamentado de actividades en este sentido.

mente la lengua y progresan en su aprendizaje, sino que también consiguen internarse y expresar con más precisión y en diferentes registros y tipos de discurso la compleja experiencia que van descubriendo, y aprenden a formularla de distintas maneras y con diferentes técnicas expresivas.

Las actividades de escritura son de varios tipos y, como todas las demás, están progresivamente escalonadas. Van de la simple escritura espontánea al discurso coherente y fundamentado de ensayos, pasando por la escritura de creación poética, narrativa o dramática. El Cuaderno de ejercicios hace de cuaderno de bitácora, block de notas, cuaderno de composición, libro de ensayos, antología personal o archivo de creaciones literarias. En los distintos apartados se anotan reflexiones personales como apoyatura a debates, en otros se llegan a hacer reconstrucciones visuales, esquemas o diagramas de contenidos literarios que son auténticos mapas que facilitarán la composición o la argumentación ensayística. Se intenta programar el discurso descriptivo, argumentativo y de creación de forma equilibrada y en el mayor número posible de UD's. Además, se tiene en cuenta que entre todos los tipos de escritura se contemplen audiencias, registros y tonos distintos que van desde dirigirse a sí mismos en el Diario personal, a toda la clase como ocurre en el Diario del Curso (Anexo I).

En todos los Ejercicios de escritura prima la comunicación de la propia experiencia del escritor. Llevarles a que registren estas experiencias es empezar a descubrir para sí y para los demás lo que pasa en su interior, su experiencia del texto. Las actividades escritas son muy variadas a fin de que a través de alguna, el alumno consiga conectar y dar expresión a sus intereses y descubra la inmensa generosidad de la lengua para motivar y expresar sus experiencias. Escribir nos hace ver con mayor claridad lo que hemos leído y lo que pensamos y sentimos sobre lo aprehendido; el resultado de la conjunción de ambas actividades, leer y escribir, es mutua e insospechadamente enriquecedor. Tanto éstas como todas las restantes actividades remiten insistentemente a una enseñanza del uso idiomático de la lengua.⁷

De entre todos los tipos de discurso sobre el que se fundamentan los Ejercicios de escritura, tales como el descriptivo (paráfrasis), el argumentativo (ensayo) y el creativo (poemas y narraciones), y la multiplicidad de técnicas y estrategias utilizadas, es especialmente significativa la práctica de la creación poética. La escritura de creación a partir de un poema es muy poderosa en el aprendizaje de la lengua y se puede pasar a ella directamente sin más, sobre todo con aquellos poemas que conseguimos que calen en el alumno. No debes tener ningún recelo o miedo a los Ejercicios de creación poética propuestos periódicamente. Sigue de cerca las pautas que se dan en las UD's correspondientes y verás las insólitas creaciones que surgen y el interés por la lengua que se despierta. Es más, este enfoque, que combina conjuntamente el estudio de la lengua y la literatura con la escritura creativa de textos, no sólo da una respuesta adecuada a la literatura, sino que ello revierte, además, en una mejora sustancial de las capacidades y destrezas lingüísticas del participante.

Escribir creativamente es escribir a partir de la actividad imaginativa o experiencial que la obra artística genera en cada uno de nosotros, por lo general de forma inconsciente. En ningún momento renuncies al poder que dan los ejercicios de escritura de creación. Por supuesto puede haber algún alumno que rehuya este reto; no se puede forzar a nadie a escribir poesía si no está en disposición o falla la motivación, por las razones que sean. Revisa en ese caso la programación de la UD para adecuarla, según tu propio criterio,

⁷ Los estudios más recientes como *Research on Written Composition: New Directions for Teaching* (1986) de G. Hillocks, Jr.; *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir* (1989) de Daniel Cassany y, sobre todo, *Grammar and Teaching of Writing: Limits and Possibilities* (1991) de Rei R. Noguchi fundamentan pormenorizada y científicamente el ínfimo impacto de la enseñanza gramatical en la adquisición del código escrito. Por otra parte, no dudan en señalar los excelentes resultados en la adquisición del código escrito cuando leemos de una cierta manera y nuestra atención se concentra en el contenido y se escribe a partir de esta impresión afectiva, objetivo coincidente con la presente propuesta didáctica, algo que podrás comprobar inmediatamente tras unas pocas semanas de práctica de esta metodología.

a las necesidades de tu clase. Podemos impulsar esta actividad imaginativa estableciendo conexiones intuitivas con ella, como así se programa en muchas UD's y en el planteamiento general de la Antología. Sin embargo, es cierto que este impulso es más fácil para los alumnos de 1º y 2º de Secundaria, para quienes escribir tiene la frescura de la inocencia y el despertar adolescente de la conciencia. Parece resultar un poco más arduo para la mayoría de los alumnos a partir de los 14 años, edad de la aparición de los poderes críticos y racionales emergentes, así como de su natural deseo e inclinación a ser más reservados. Sin embargo, este miedo a conjugar los poderes racionales pujantes con los creativos es un reto que ellos aceptan encantados si, motivados eficazmente, les damos oportunidad de desarrollar armónicamente ambas capacidades.

actividades de interrelaciones

Las actividades de interrelaciones visuales y musicales se suman antes, durante y después del proceder literario para potenciar y enriquecer la experiencia. La base sobre la que se fundamenta todo el proceso de interrelaciones es la búsqueda de semejanzas entre materiales literarios, visuales y musicales bajo una imagen troncal, unidad de significado o imagen más cohesiva desde la cual el lector capta la propia experiencia imaginativa.

Distintas UD's muestran formas diferentes de llevar a la práctica los materiales de interrelaciones. No hay por qué tener miedo a experimentar con los materiales ya programados, los complementarios o los de vuestra propia selección⁸; aunque los resultados estuviesen lejos de los deseados, la experimentación es siempre una fuente de aprendizaje y, por tanto, positiva. No se quiere decir con ello que se utilice cualquier selección visual o musical sin más. No todas las selecciones funcionan con el mismo resultado dos veces ni la mayoría de los alumnos coinciden en la experiencia de los mismos; intervienen factores muy diversos, tales como la forma de presentación, la dinámica personal y grupal, la predisposición previa del receptor, el tiempo disponible, las condiciones ambientales del aula, el bagaje cultural de cada cual, etcétera.

Por descontado, en ningún momento se pretende que las actividades de interrelaciones sean de carácter ilustrativo. Todas ellas intentan ser un estímulo imaginativo más y un refuerzo en la potenciación de todo el proceso lingüístico. Todas ellas se secuencian, intercalan, varían y dosifican a lo largo de las UD's. Siempre habrá grupos que prefieran o requieran más de unas que de otras por razones de equilibrio o porque tú así lo creas conveniente. Piensa, eso sí, que las actividades que suprimas o añadas tendrán una repercusión determinada en el ritmo, la secuenciación y consecución del objetivo específico preestablecido de cada UD, así como una incidencia en la programación general.

Habitarse a buscar semejanzas y relaciones posibles entre los materiales literarios y entre éstos y los visuales y musicales así como a verlos desde una óptica más abarcadora, no tiene por qué intimidar, ni mucho menos confundir. De hecho, las UD's del Guión del Profesor y los Ejercicios de los Cuadernos del alumno se programan y secuencian con meticuloso cuidado para que no sea así.

⁸ Aparte de los específicamente programados, existen propuestas complementarias de interrelaciones al final de las preguntas de cada texto. Se sugieren además diversos materiales complementarios “visuales”, “pictóricos”, “musicales” y “literarios” en los apartados de “Actividades de Interrelaciones” al final de cada una de las veinticuatro Unidades de la Antología. Sería deseable que alumnos y profesores aportaran sus propias selecciones. De hecho, a veces, hay espacios rayados para que así se haga. Las “sugerencias visuales” del apartado de “Actividades de Interrelaciones” dan una serie de pautas para la búsqueda de materiales visuales en conjunción con la lectura de los textos de la Unidad; son sugerencias para la selección de fotografías por afinidad con el texto literario en cuestión que pueden ser entresacadas de revistas, periódicos, anuncios comerciales, etcétera. Por lo que respecta a las “sugerencias pictóricas”, se relacionan títulos de cuadros que se pueden obtener en diapositiva; aunque sólo se indiquen algunos títulos, ello no quiere decir que haya que ceñirse exclusivamente a ellos, sino que, al igual que las “sugerencias musicales”, están entre muchas otras selecciones posibles. En principio, no se descarta ningún tipo de música: clásica, pop, jazz, rock, flamenco o cualquier otra tendencia tienen cabida en el enfoque universal de interrelaciones que se propugna. Unos y otros materiales se espera que ayuden a la búsqueda e inclusión de materiales de vuestra selección o la de vuestros alumnos.

Finalmente, cabe señalar que el aprendizaje, rendimiento y adquisición de destrezas requeridas para cualquiera de los cinco tipos de actividades programadas, aunque se insista en el ejercicio constante, gradual y continuo, es algo que, por supuesto, se consigue a muy largo plazo por parte del alumno, si bien los progresos son experimentados a diario por todos y cada uno de los participantes.

2. Tipos de grupo

Además de los distintos tipos de Actividades (1), la UD asigna un Tipo de grupo (2). Hay actividades en las que interviene más directamente el profesor, otras el alumno y otras el grupo. Los grupos van desde las parejas o grupo reducido, a toda la clase. El ideal para la mayoría de este tipo de actividades es de entre 4 y 6 personas. Se concede especial relevancia a la clase como espacio social en el que los alumnos no sólo investigan, sino que intercambian experiencias enriquecedoras para todos.⁹ Los estudiantes que se sienten intimidados si tienen que dirigirse a toda la clase pueden expresar primero sus opiniones a los compañeros de grupo con los que tienen más confianza, e intentar posteriormente dar a conocer su parecer al resto de la clase.

En general, parece apropiado que primero haya actividades guiadas por el profesor, aunque intervenga toda la clase como grupo; luego, de grupo reducido en el que se contrasten opiniones y se enriquezca el punto de vista individual en el grupo reducido, antes de hacer puestas en común en las que interviene toda la clase y, por último, actividades individuales en las que cada uno saca sus conclusiones o realiza sus creaciones personales enriquecidas por todo lo anterior de forma independiente y autónoma. Unos y otros tipos de grupo están combinados y temporalizados a fin de conseguir un equilibrio entre motivación, reflexión y asimilación en las que el alumno tenga la posibilidad de aprehender su experiencia, contrastarla y expresarla, utilizando todos sus conocimientos y destrezas y, ayudado por los de sus compañeros, desarrollando o afianzando otras nuevas.

Conseguir una buena dinámica de grupo no es cosa sencilla. Además, cada grupo establece dinámicas muy particulares. ¿Cómo explicar, en circunstancias normales, que equipos de fútbol con los mejores jugadores, entrenadores y directivos pierdan frente a otros de última fila? Conseguir grupos eficientes tampoco es fácil.¹⁰ Sin embargo, el profesor debe estar dispuesto a intentar lo imposible cuando las circunstancias lo requieran. A lo largo de las UD's se dan sugerencias sobre algunos aspectos que pueden mejorar la operatividad del grupo: como que el liderazgo sea rotativo, que haya franqueza y honestidad, etcétera. Parecen imprescindibles la confianza y el respeto para que el grupo tenga éxito. Es conveniente prescindir de los controles que le perjudiquen y, en caso de necesidad, que éstos sean excepcionales so pena de destruir el equilibrio, la motivación y bienestar al que se aprestan materiales y procedimientos. Los conflictos son parte de toda dinámica grupal y dan pie para negociar y fomentar actitudes sanas sin necesidad de que haga falta defenderse, justificarse, alabarse o vituperarse innecesariamente, y mucho menos apartar a alguien sin previa y democrática negociación de todo el resto del grupo. Por supuesto, el respeto hacia los criterios y opiniones ajenas, así como hacia las normas establecidas, asumidas o consensuadas por todos, fomenta el aprendizaje de forma óptima.

⁹ Es recomendable que los participantes estén colocados, tanto en las actividades de grupo, como en las de toda la clase, en círculo, de forma que cada interlocutor pueda ser visto por todos los demás en sus intervenciones. El paso del círculo grupal al general de toda la clase suele ser menos ruidoso o más operativo si se adopta la forma de herradura que se pueda abrir fácilmente hacia el centro de la clase.

¹⁰ Existe en la actualidad excelente bibliografía que puede ayudar en este sentido. Un libro que resulta sugerente por su bibliografía y contenido, aunque no todo él esté dedicado al campo de la lengua, es *Motivación y aprendizaje en el aula* de Jesús Alonso Tapia.

Se ha establecido el tipo de grupo teniendo en cuenta que fuese el que mejor se adecua a los parámetros particulares y globales de la UD en particular, y del conjunto progresivo de toda la programación. En las sugerencias o prolegómenos en cursiva precedentes a cada actividad se dan pautas pormenorizadas a fin de potenciar la dinámica de trabajo que conviene en cada caso, si bien se habrá de tener en cuenta las necesidades imprevisibles de cada grupo.

La dinámica del pensamiento poético que las múltiples actividades presuponen, así como el juego metafórico que pueden entrañar, no es necesariamente sencillo ni se adquiere sin esfuerzo; ahora bien, cuando éste se ve reforzado por el apoyo mutuo, la solidaridad del grupo y el trabajo en equipo, las ventajas y las alegrías son mucho mayores al reconocerse todos bajo un entorno educativo y humano eficaz creado por sí mismos.

3. Temporalización y secuenciación de las actividades

En las actividades, además de indicarse el tipo de grupo a la izquierda, se especifica, a la derecha, el tiempo de realización. Este tiempo se fija de acuerdo con un ritmo ágil y ajustado. Por supuesto son tiempos a los que no todos los profesores, alumnos y circunstancias les es fácil adaptarse, dado que los niveles, el número de alumnos y la dinámica de cada clase varían. Conseguir un ritmo adecuado en relación al Objetivo durante los 50 minutos de clase que ayude a la captación del espíritu del objetivo de la UD de forma ágil, con las Actividades justas y la motivación adecuada, cuesta un poco. A fin de ayudarte a solucionar problemas o hacer modificaciones operativas, en las sugerencias previas en cursiva a cada actividad hay distintas alternativas para casos en que pudieras desear omitir o añadir alguna actividad por razones imperativas. Si modificas tiempos y actividades tendrás que prever y aquilatar cuáles son las implicaciones contextuales.

Por lo que al número de sesiones se refiere, generalmente, se considera importante atenerse también a lo indicado so pena de perder el ritmo y la motivación requeridas. Es preferible, por ejemplo, suprimir alguna de las actividades que no perjudiquen al conjunto en vez de alargarse a una sesión más en la que se perdiera la motivación; para que no sea así se sigue la regla de utilizar un texto diferente para una o dos sesiones. De cualquier modo, intuye y ten programadas de antemano las modificaciones que prevés realizar, lleva a cabo la programación tal como has previsto e introduce cambios sólo después de experimentada.

Como verás en la programación propuesta en los guiones, en ella se insiste en que seas muy riguroso con los tiempos marcados y que informes a tus alumnos de ellos para que sepan siempre de qué tiempo disponen para cada actividad. Si a una minoría no les es suficiente, no hay por qué preocuparse. En las puestas en común tienen la posibilidad de enriquecerse de los hallazgos y aportaciones de sus compañeros, lo que les suele hacer sentirse estimulados a ser más diligentes. Por otra parte, hay actividades que requieren un tiempo de asimilación a largo plazo, así como hay estudiantes que por mucho tiempo del que dispongan para una tarea siempre les resulta insuficiente, dado que quizá se dirigen a un aspecto de su inteligencia o al ejercicio de una destreza que requiera de muchas más oportunidades para ser desarrollada.¹¹ Por eso es mejor ir avanzando hacia otras actividades y UD's en las que van encontrando contextos variados y de más posible adecuación al nivel de sus capacidades. Para imprimir el ritmo ágil al que se insta en todo momento, es importante desdramatizar ansiedades, apoyar sus iniciativas y logros y ser muy positivo en todo para que se acepte y se confíe en la

¹¹ Hay muchos tipos de inteligencia y cada alumno parece tener desarrollados unos más que otros (*Frames of mind*, H. Gardner, N.Y.: Basic Books, 1983). Se han categorizado en lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal o kinestésica, interpersonal e intrapersonal, por lo que cualquier programación deberá tener en cuenta actividades de desarrollo y evaluación específicas a cada uno de ellos. Gardner afirma que si muchos son los individuos que fracasan escolarmente se debe no a que éstos no sean inteligentes, sino a que el currículo no toma en cuenta el tipo de inteligencia que más desarrollado tiene, ni tampoco ejercita suficientemente los que tiene menos desarrollados (H. Gardner, *Future Assessments*, Boston: Kluwer Publishers, 1990).

temporalización que les proponemos. Cada persona tiene una manera de captación determinada y ello pondrá sin duda a prueba tu pericia.

4. Sugerencias al profesor

Antes de cada actividad suelen sugerirse pautas de cómo llevar a cabo esa misma actividad y, en general, se dan razones por las que debe hacerse así. Están en letra cursiva y su propósito es el de ayudar en los planteamientos innovadores a aquéllos no familiarizados con el manejo de las Actividades aquí propuestas. Tienen su origen en las sugerencias que hacía a los profesores que han utilizado y experimentado el método y que les orientaban en el proceder asumido en cada actividad.

5. Número de sesiones por UD

El número de sesiones es generalmente de dos por UD; a veces se añade una 3ª en casos excepcionales o cuando se anticipa un texto de alguna de las otras tres Partes de la Antología por razones de comparación y contraste con otros aspectos fundamentales de la estructura poética de la imaginación humana. Sólo en dos casos excepcionales la UD tiene cuatro sesiones (UD 10 y UD 21). Las sesiones referentes a las UDs de Gramática y Ortografía han de ser programadas en número y contenido según las necesidades concretas de cada clase en particular.

6. Evaluación

Son múltiples los tipos de evaluación propuestos. A veces se debate entre todos la marcha de la clase; otras veces se pide a los alumnos que respondan encuestas sobre la actuación del profesor o sobre la suya. Todas las evaluaciones están en función de que todos conozcan, reflexionen y se responsabilicen del proceso de enseñanza/aprendizaje. Al alumno, este tipo de evaluación le sirve para desarrollar su capacidad crítica y su pensamiento independiente tan necesario en la complejidad del mundo moderno y, al profesor, para percibir con mayor precisión los problemas de la programación con relación a la capacidad de asimilación de los alumnos, pudiendo así corregir o reorientar cualquier aspecto en su actuación.

Todos los tipos propuestos de evaluación se ajustan y tratan de ser consecuentes con la metodología didáctica seguida por la programación, descartando aquellas evaluaciones que pongan en entredicho o traicionen los planteamientos metodológicos y objetivos marcados.

El primer tipo de evaluación, en el que más se insiste, es aquél que mejor pone de manifiesto los fallos de la actuación del profesor para así poder aplicar soluciones de inmediato. Con tal objetivo está diseñada la Ficha de Evaluación de la UD para cada sesión (Anexo II). Al final de cada sesión de la UD se pide que la rellenes. Es difícil o imposible hacer cambios de mejora si no se evalúa después de cada clase el resultado de la programación llevada a cabo, ya que sólo así, con una revisión certera y positiva del rendimiento de la UD, se puede mejorar el proceso. Cada actuación tiene su apartado concreto de evaluación. Cuando la práctica se ha ajustado a lo programado, se pueden concretar mejor los fallos y vislumbrar propuestas de mejora. Además, la evaluación del alumno, por parte del profesor, deberá estar en consonancia con los resultados de la Ficha de Evaluación de la UD; sería injusto minimizar su actuación cuando nuestra programación no se ajuste a sus carencias y atienda sus necesidades.

La Ficha de Evaluación de la UD pone de manifiesto lo que no hemos conseguido enseñarles, con lo que tendremos claro no evaluar al alumno por ello ya que va contra los principios más elementales de la enseñanza; es inútil y perjudicial evaluarle por lo que no se le enseña.

Tras estas actuaciones evaluadoras precedentes podrá pasarse a la evaluación del alumno. A tal efecto se propone la Ficha de Evaluación del Alumno del Anexo XVII. En su diseño se toma en consideración la evaluación de aquellos procedimientos fundamentales por orden de importancia. Por ello, en primer lugar se atiende a la cumplimentación de los Ejercicios del Cuaderno. En el último apartado del Anexo I se explican los criterios seguidos en su diseño, en la baremación de los distintos apartados, etcétera. Al igual que con los demás tipos de evaluación, se desea establecer un control que nos ponga en la pista de qué falla en nuestra programación y en la actuación del alumno, pudiendo así, por un lado, potenciar aquellos procedimientos que estimulen y desarrollen actitudes y destrezas de forma natural y refuercen los conocimientos requeridos, ayudando al alumno a desarrollar la capacidad de descubrir sus propios fallos; y, por otro lado, tener, a simple vista, la evolución e incidencias del trabajo del alumno para poder informar a padres y tutores, y emitir un juicio justo en cualquier control oficial de su actividad.

7. Selección de textos

Las Estaciones de la imaginación es principalmente una Antología de textos procedentes de épocas y culturas muy distintas de la Literatura Universal y, en especial, de la Literatura Española. Incluye textos poéticos y narrativos en todas las Unidades y dramáticos en algunas. Sin embargo, la novedad más genuina radica en la organización de los mismos en veinticuatro Unidades. Se ha procurado que los textos seleccionados para cada Unidad evidencien con la mayor claridad posible la imagen troncal específica sobre la que gira cada una de las veinticuatro Unidades. Sin embargo, la determinación de la imagen principal de un texto no es una ciencia exacta; es más, su elección como tal está en función de otras imágenes, la perspectiva que se adopte, el énfasis que se quiera resaltar. Tal es así que la imagen del paraíso, sobre la que se centra la Unidad 2, puede estar configurada por árbol, agua, etcétera, en grado y énfasis muy distintos según los textos: la del agua, a su vez, puede tomar expresión en cascada, lago, manso arroyo; matices diversos que también comparten los materiales pictóricos reseñados. Aunque se elija una imagen como principal, ninguna obra es reductible a sólo una unidad de significado; por ello y sin ánimo de confundir, dado que el rigor sistemático no es incompatible con la flexibilidad, no se descarta la posibilidad de que un mismo texto sea retomado en otra Unidad, según se desee hacer énfasis en una u otra imagen o unidad poética. En cualquier caso, las UD's desarrollan de manera práctica y también compleja lo que esta teorización parece simplificar en extremo.¹²

Algunos textos son largos y generalmente van al final de la Unidad. También hay textos que pudieran ser considerados difíciles. No obstante, no hay texto difícil si nos limitamos a utilizarlo en aquellos aspectos a los que la experiencia de los alumnos puede acceder, posponiendo aquellos otros menos accesibles para otro momento tal y como se sugiere en las UD's.

Al final de cada texto en cuestión, se ofrecen preguntas, comentarios y propuestas varias. Algunas enfocadas hacia la percepción de semejanzas entre la selección que se está trabajando y cualquier otro texto abordado en esa misma o en cualquier otra Unidad de la Antología. Otras propuestas sorprenderán por el reto imaginativo de sus planteamientos. También las hay que son en apariencia fáciles, pero no por ello deberían tomarse a la ligera. Hay a veces preguntas difíciles que conllevan un esfuerzo de síntesis superior, al intentar abarcar mayor cantidad de materiales bajo una misma

¹² El Índice General y el Anexo III de la *Antología* dan cuenta de la organización de los textos y de las imágenes troncales. Se pretende que se dé cabida a aquellas imágenes más significativas de la estructura poética global y de la imaginación humana dentro de la variedad y riqueza que la literatura universal aporta. Con los textos seleccionados para cada una de las 24 Unidades, pues, se explora una imagen troncal de la estructura poética que también existe en un segundo plano en el resto de los textos de las Unidades.

visión; están pensadas para aquellos que se sientan atraídos por tal reto y en especial para el profesor, que esperamos que se sienta estimulado y comparta la misma dificultad de investigación que, a su nivel, llevan a cabo los alumnos. En general las preguntas no tienen una respuesta predeterminada, dado que se desea tener abierta la experiencia del alumno a cualquier posibilidad. Instan sobre todo a implicarles en las cuestiones esenciales del texto en relación con los objetivos globales y no simplemente en la utilización de aquéllas para ilustrar éstos; se busca el equilibrio ideal entre ambas cosas sin que ninguna se sacrifique en detrimento de la otra. Cada lector deberá decidir sobre cuáles reflexionar en cada momento.

8. Objetivos

Los Guiones del Profesor incluyen todos los bloques de contenido, objetivos, procedimientos y actitudes básicos de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Comprobarás al pasar de una UD a otra que los objetivos de las precedentes UDs integran a los de las siguientes que ya les subsumían de forma acumulativa, expansiva y progresiva. Se ha hecho así porque ello motiva extraordinariamente a los alumnos. Éstos se dan cuenta de que cualquier esfuerzo hecho previamente va a tener repercusiones en los posteriores, por lo que los nuevos esfuerzos requeridos se aceptan con mejor ánimo o de forma natural. Todos los Objetivos de lengua subsumidos, y que se llevan a cabo en las distintas UDs han sido recopilados en el Anexo XIV. En el encabezamiento de las UDs se explicitan sólo los específicos para dicha UD. También se adjuntan en el Anexo XII como ejemplo aquellos objetivos del D.C.B. que se cumplen en cualquier UD a fin de que se comprenda cómo se cumple el mayor número de los mismos en cada una, procedimiento que nos parece no sólo más motivador, sino también más acorde con el espíritu de la reforma educativa.

IV. PERFIL DEL PROFESOR

A Sócrates no le importó recibir el denostado calificativo de comadrona en la Atenas de su tiempo; es más, lo llevó siempre con orgullo. Si has llegado hasta aquí, estarás abrumado por la cantidad de cosas que se asumen acerca del perfil del profesor. De entre todas ellas destacaría ese perfil socrático. Buenos materiales y efectiva planificación, así como dar prioridad a la experiencia del alumno, necesitan de un profesor que cree un clima propicio para el enriquecimiento y la libertad. Se sabe que las habilidades críticas y la madurez personal de los alumnos no se adquieren sin un profesor que lleve a cabo una dinámica desinhibidora donde no exista el miedo a equivocarse, a fracasar o a ser juzgado y, sobre todo, que refuerce y enriquezca la autoestima y la solidaridad. En suma, que irradie su amor por la materia de manera práctica y efectiva, que haga reinar suprema la experiencia del alumno, impulsando, integrando y reconociendo en toda su capacidad las necesidades de todos y cada uno de los alumnos de la clase. Cualquiera de nosotros, aunque no sin esfuerzo, es capaz de crear esta dinámica. Un par de cualidades más añadido a las ya mencionadas: la primera y primordial es la de ser transparente a la materia, es decir, centrar toda autoridad en ella y no en uno mismo; y la segunda hacer, como Sócrates, de comadrona de nuestro tiempo. No es imprescindible que el profesor tenga unos conocimientos especiales de literatura, música y pintura, folclore, cómics, teorías pedagógicas y literarias o medios de comunicación; es más importante mantener una predisposición abierta a experimentar, aprender, descubrir y compartir todo ello con nuestros alumnos. En cualquier caso, respetar la experiencia del alumno y no inculcar en él la necesidad de esperar nuestra aprobación o desaprobación sobre lo que piense; es en su experiencia de la materia en colaboración con el resto de la clase en donde habrá de buscar autoridad, no en la del profesor. Cada cual debe asumir este reto,

sentir la inseguridad de ser independiente y solidario. Cuando así se actúa, no hay nunca respuestas “equivocadas”, dado que de la experiencia personal cualquiera de los participantes puede resultar enriquecido. Todos los puntos de vista y todas las ideas pueden aportar algo positivo, estimular y motivar cuando a todos ellos les damos la oportunidad de ser oídos con confianza y en solidaridad.

Por ello, en ningún caso la experiencia del profesor ha de ser un sustituto de la experiencia personal del alumno; el profesor que despliegue el perfil asumido en este enfoque nunca dejará que la discusión se centre en sí mismo; de aquí el énfasis en lo que el alumno piensa y siente, en su propia actividad mental e imaginativa. Eso sí, como Sócrates, habrás de ayudar a dar a luz a todas las experiencias por igual, incluida la tuya.

En relación con la materia, el profesor es también un estudiante; profesor y alumno estudian lo mismo. Ello deberá reducir la distancia y las diferencias entre ambos en favor de una positiva y democrática colaboración. La posición del profesor es un tanto embarazosa porque no es sólo estudiante. Igualmente embarazoso es para el estudiante el esperar que se comporte como un profesor. Esta incómoda situación surge cuando se cree que enseñar consiste en que alguien que tiene información y experiencia se la transmite a alguien que no la tiene. Éste no es, en absoluto, nuestro planteamiento. El auténtico saber no tiene mucho que ver con la posesión privada, asumida a veces, con gran perjuicio para todos, en las estructuras de nuestro sistema educativo.

Los profesores debemos esforzarnos por ser transparentes a lo que enseñamos para que todos puedan participar, sentir y verse reflejados en la materia. Los momentos más deseables son aquellos en los que unos y otros nos damos cuenta de que la auténtica autoridad en la clase radica en este encuentro en la materia estudiada, en el poder de visión proporcionado por la misma y en el conocimiento de cómo ésta gobierna suprema sin exclusión e imposición, disponible democráticamente a todos por igual.

En resumen, queremos que a lo largo de estas UD's surja y se consolide el perfil de un profesor que triunfa con éxito porque se ha fijado objetivos claros y ambiciosos, tiene un entendimiento cabal de los intereses y la extracción social y cultural de cada alumno, es capaz de crear un entorno de aprendizaje responsable, utiliza variedad de recursos, colabora con profesores y padres y, además de constatar el progreso del alumno, es capaz de juzgar su propia eficacia al igual que anima a los alumnos a que juzguen por sí mismos la suya.

El camino está lleno de impaciencias, espejismos y confusión, pero estos y otros retos no deben ser nunca causa de desánimo; sólo significa que hay un orden subyacente más complejo a punto de surgir y que necesita la adquisición de códigos, actitudes y procedimientos hasta entonces inoperantes que lo articulen, concreten y desarrollen en una renovadora visión de la materia, de uno mismo y de la comunidad humana. Si os enfrentáis a este aparentemente arduo ejercicio, tú y tus alumnos descubriréis en vosotros mismos el ímpetu y la energía necesarios para solucionar cualquier dificultad que se os plantee; es precisamente en esa búsqueda de semejanzas por comparación y en ese juego metafórico de asociaciones o identificaciones en donde se encuentra la principal e inagotable motivación que se necesita para acceder a una siempre nueva y enriquecedora visión de nosotros mismos y del mundo en el que nos toca vivir.

Todo proceso creativo es atención y constancia; los descubrimientos compartidos por todos a diario pueden ser maravillosos. En este sentido, la aceptación de lo imposible es lo que pone en marcha el proceso creativo.

*Prof. Julián Rodríguez
Facultad de Letras
Universidad de Murcia*

Murcia, 24-IV-98.